



INNOVACIONES DIDÁCTICAS

EL MODELO DE EDUCACIÓN HISTÓRICA. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE MÉXICO

GERARDO DANIEL MORA HERNÁNDEZ Y ROSA ORTIZ PAZ

Escuela Normal Superior de México

gdmhmx@gmail.com

rosyortizpaz@gmail.com

Resumen. Se presenta el Modelo de Educación Histórica como una experiencia de innovación en la educación básica de México. Es parte de un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje a partir de la interacción con fuentes primarias, alternativo a la enseñanza expositiva. Concibe el aprendizaje como un proceso contraintuitivo mediante la contextualización del tiempo histórico, el análisis de información mediante conceptos de «segundo orden» y el *transfer* de conocimientos en actividades de recreación histórica. Sus principios pedagógicos son el aprendizaje situado (Díaz Barriga), las representaciones no lingüísticas (Marzano) y el aprendizaje multimedia (Trepát y Rivero). Se planifica para un año escolar (150 horas/clase) en secuencias didácticas realizando esquemas analíticos y actividades de museología, periodismo y dramatización. Define una tipología de matrices de aprendizaje escolar (autónoma, activa, pasiva y desordenada) para establecer estrategias de gestión didáctica. Se ha aplicado desde 2006 por parte de estudiantes de la especialidad de Historia de la Escuela Normal Superior de México en escuelas de Secundaria del Distrito Federal.

Palabras clave. Educación histórica, cognición histórica situada, conceptos de segundo orden, esquemática, interacción con fuentes primarias.

Abstract. The Model of History Education as an experience of innovation is presented in basic education of Mexico. It is part of a new educational paradigm focused on learning from interaction with primary sources, alternative to the expository teaching. It sees learning as a counterintuitive process through the context of historical time, analysis of information through concepts of «second order» and the transfer of knowledge in historical reenactment activities. Its pedagogical principles are situated learning (Díaz Barriga), not linguistic representations (Marzano) and learning multimedia (Trepát and Rivero). Planning for a school year (150 hours/class) in didactic sequences performing analytical schemes and museology, journalism and drama activities. Defines a typology of arrays of learning school (independent, active, passive and disorderly) to establish didactic management strategies. It has been implemented since 2006 by the History specialty of the Normal Superior School of Mexico students in secondary schools in the Federal District.

Keywords. Historical education, situated historical cognition, concepts of second order, schematic, interaction with primary sources.

Tabla 1. Rasgos y tipos de problemas dentro de las ciencias sociales (Pozo *et al.*, 1998: 158)

Rasgos característicos de los problemas en las disciplinas sociales	Tipos de actividades-problema en la enseñanza de ciencias sociales
Son problemas mal definidos desde un punto de vista teórico	Problemas de explicitación multicausal: • Identificar factores • Analizar sus conexiones • Evaluar su grado de determinación Problemas de investigación: • Planteamiento y desarrollo de la tarea • Verificación empírica de la hipótesis (por medio de trabajos de campo, análisis estadístico, encuestas, análisis de fuentes)
Las respuestas conllevan necesariamente opciones de valor	Problemas de respuesta abierta (debates, negociaciones, decisiones) Problemas de explicación intencional o comprensión por empatía
Son problemas mediatizados por las fuentes de información	Problemas relacionados con el dominio de la información (destrezas cartográficas y gráficas, lectura de imágenes, textos...) Problemas de interpretación y evaluación de la información: • Obtención de información explícita o implícita (inferencia) • Análisis crítico y evaluación de la información (fuentes y evidencias)

NUEVAS DIDÁCTICAS, INNOVACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En la formación y actualización de los profesores de educación básica en México fueron hegemónicas las *Didácticas de la Historia* —la última publicada fue la de nuestro colega Jesús Nieto (2001)—, que comienzan revisando las teorías de la Historia, luego presentan métodos y técnicas para enseñar, elaborar y usar «recursos didácticos», y evaluar los aprendizajes, incluyendo formatos y ejemplos para su réplica como «clases modelo». El tono de sus postulados es generalmente prescriptivo, como en el siguiente ejemplo:

[...] la enseñanza de la Historia *debe* tener como fundamento las siguientes condiciones: 1.^a Para los niños pequeños se deben seleccionar asuntos muy sencillos y referirlos con el mismo tono de un cuento de hadas, de enanitos o de gigantes, sin pretensiones históricas, sino agrupando los acontecimientos en torno a un personaje interesante y pintoresco (Tijerina, 1952: 152; el destacado es nuestro).

La complejidad de los problemas y retos actuales en la enseñanza de la Historia (como ciencia social, Pozo *et al.*, 1998, expuestos en la tabla 1) superó tales prescripciones, por lo que ahora las *Nuevas didácticas* (Prats, 2011; Santiesteban y Pagès, 2011; Feliu y Hernández, 2011) integran: a) los avances teóricos y metodológicos de la Historia (Chartier, 2007); b) los resultados de la investigación —sobre todo, de la progresión del aprendizaje

(Chapman, 2009 y 2011) y la cultura histórica de los alumnos (Barton, 2010a y 2010b)—, y c) «innovaciones y buenas prácticas». Ya Prats (1997: 17) destacaba este proceso de renovación: «Se trata de superar el marco de lo que puede ser considerado innovación educativa, hacia un estadio que, incorporando teoría y método y, sobre todo, investigación evaluativa, permita unas conclusiones generalizables o un análisis de problemas básicos en la preparación y ejecución de la enseñanza».

En este contexto se conforma entre 2006 y 2012 nuestro Modelo de Educación Histórica (en adelante «Modelo»)¹ como mediación necesaria entre las buenas prácticas e innovaciones que le dieron origen, como alternativa fundamentada ante las rutinas expositivas aún predominantes en las clases de Historia en México. Cabe destacar que tuvimos como guía la investigación pionera de la Dra. Frida Díaz Barriga (1998).

El Modelo responde a las cuestiones de qué Historia enseñar, a quién, cómo y cuándo, considerando que se estudia en cursos con duración de un año escolar, en el caso de México en tres grados de Educación Primaria y dos de Secundaria. Lo denominamos de Educación Histórica por sus principios (uso de fuentes primarias y conceptos analíticos de la Historia) y su semejanza pedagógica con la museología didáctica, la educación patrimonial, la iniciación científica y otras estrategias extraescolares relacionadas con la Historia. Lo intentamos formalizar confrontándolo con el estado de conocimiento del tema disponible en la web (en español, catalán, portugués, italiano, francés e inglés).

Tabla 2. Estado de conocimiento de la enseñanza de la Historia (2012)

País	Nuevo paradigma educativo
Inglaterra, Canadá, Portugal y Brasil	Conceptos de segundo orden (Lee, Seixas) y cognición histórica situada (Barca)
Estados Unidos	Actos de pensamiento (VanSledright), hábitos mentales en Historia, Heurísticos (Wineburg) y <i>Bring History Home</i>
Holanda	Razonamiento histórico (Van Boxtel), contextualización del tiempo histórico (Wilschut) y <i>Heritage Education</i> .
Italia	Laboratorios con fuentes primarias (Borghi y Mattozzi)
Francia	Situación-problema (Dalongeville y Huber)
España	Educación patrimonial e investigativa (Prats, Pagès, Santacana, Trepát, Estepa y Cuenca), y aprendizaje multimedia (Rivero)

**ESTADO DE CONOCIMIENTO:
EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO
DE LA HISTORIA**

Una revisión de las publicaciones sobre didáctica de la Historia (ver tabla 2) permite distinguir tres tipos de innovaciones y buenas prácticas:

- Investigativas: talleres y laboratorios de Historia con análisis de fuentes primarias (conceptos de segundo orden y heurísticos), comprobación de hipótesis, estudios de casos, microhistoria.
- Psicopedagógicas: cambio conceptual, resolución de problemas, aprendizaje basado en proyectos, procedimental, multimedia.
- Socioculturales: educación patrimonial, museología didáctica, iniciación científica y artística, uso de la narrativa.

En este estado de conocimiento resalta un nuevo paradigma educativo de la Historia:

- Prioriza la interacción sensible y racional con las fuentes primarias, superando la transmisión acrítica de contenidos historiográficos autorizados en currículos, manuales y otros «recursos didácticos».
- Concibe la Historia no solo como un relato o narrativa (*story*), ni tampoco como una sociología del pasado. Es la recreación del devenir de un sujeto social en el tiempo, cultural y no solo cronológico (Wilschut, 2010: 6; Moradiellos, 2011), a partir de evidencias, teorías y métodos de investigación. En este sentido, la Historia es casuística porque no puede reducirse a la aplicación

de leyes generales. La historiografía (*historical account*) es el resultado de un proceso genético-estructural, de análisis y síntesis. Sus resultados son siempre relativos —no falsos— y verificables a través de nuevos métodos, fuentes y propósitos de investigación (Prats y Santacana, 2011).

- Define el aprendizaje de la Historia como contraintuitivo (*unnatural act*); por lo tanto, no puede realizarse con el «sentido común». El presentismo, el anacronismo, las «representaciones» del pasado —compartidas por profesores y alumnos por la influencia de la cultura mediática— y las historiografías oficiales son obstáculos para la comprensión del tiempo histórico (Carretero, 2011; VanSledright, 1998; Wineburg, 2001).
- Especifica que la didáctica de la Historia requiere de estrategias para superar las representaciones iniciales y el sentido común, a fin de entender el tiempo histórico (Dalongeville, 2003). Esta comprensión no solo es racional, sino sensible, experiencial y funcional para cada persona (Rüsen, 1994; Lee, 2004).
- La educación histórica es parte del nuevo paradigma. Recurre a la metodología de la Historia para formar en los alumnos una «cognición situada» respecto de la disciplina y sus necesidades de orientación temporal («sentido»). En consecuencia, el aprendizaje es un proceso que comienza mediante la problematización de las representaciones iniciales, continúa con el análisis conceptual de la información obtenida como evidencia y concluye con la integración funcional (con fines educativos y sociales) del conocimiento adquirido mediante actividades de recreación histórica (Prats, Santacana y Trepát, 2011).

LA «CLASE» DISCURSIVA DE HISTORIA

La matrícula de Educación Secundaria en México es de 6 millones de alumnos (de 12 a 15 años de edad), y al menos la mitad de ellos —de segundo y tercer grados— estudian Historia en cuatro sesiones de 50 minutos («clases») a la semana (SEP, 2011).

Los contenidos se dividen en dos cursos anuales, el primero dedicado a la Historia mundial y el segundo, a la de México. Cada curso se divide en cinco «bloques» cronológicos que tratan períodos históricos desde el siglo xvi hasta el xx. Asimismo, cada bloque se divide en temas: uno panorámico, cinco para comprender el período y dos para analizar y reflexionar. De promedio se tiene una semana para estudiar cada tema, el cual se desglosa en varios subtemas.

A los alumnos se les proporciona un manual (libro de texto), producto de editoriales comerciales. En el Distrito Federal se cuentan con aulas de informática con acceso a alguna enciclopedia o internet, aunque no se usa más allá de buscar información y no desplaza a las ilustraciones («monografías») compradas en papelerías.

Los profesores son egresados de Humanísticas y una minoría son normalistas con especialidad de Historia, todos ellos con una escasa actualización de los nuevos programas (SEP, 2011). Con un nombramiento de medio tiempo (19 horas) enseñan a cuatro grupos, cumplen otras comisiones escolares y deben entregar bimestralmente las «calificaciones» y comunicarlas a los padres. Asimismo, han de llevar un registro de asistencia y evaluación («participaciones», tareas y exámenes).

La clase comienza con el «pase de lista» y el «control del grupo», lo que al menos consume los diez primeros minutos. Después, el profesor expone discursivamente el tema, usando alguna imagen o texto; a veces dicta algunos párrafos, pregunta si hay alguna duda y le pide al grupo que realice una actividad de apoyo (lectura, copiado, responder un cuestionario) y, para concluir la sesión, revisa esta o solo la registra. Después, inicia la misma rutina con otro grupo, atiende a los padres de alumnos que han sido citados por problemas de conducta o reprobación, o realiza otra comisión escolar para cumplir con su horario laboral (como preparar la ceremonia de honores a los símbolos patrios de cada lunes). El grupo recibe a otro de los seis profesores a los que se enfrenta cada día y guarda en una pesada bolsa de libros y materiales el cuaderno de Historia, que es una de las nueve asignaturas (junto a Español, Inglés, Matemáticas, Ciencias, Tecnología, Formación Cívica y Ética, Educación física y Ar-

tes) que se imparten en 45 sesiones a la semana, siete al día.

Aunque la evaluación por medio de exámenes estandarizados (ENLACE) ya es periódica, en el caso de la Historia no se ha establecido todavía. En efecto, a pesar de que la percepción del aprendizaje de la Historia es insuficiente, no existe una evaluación que permita comprobarlo. El profesor es el que establece los criterios de acreditación de la asignatura y los cuestionarios tienen ahora un peso menor en la «calificación». En caso de reprobar, el alumno puede aprobar por medio de un «examen extraordinario» (sesenta «reactivos»).

Aunque debe hacer una planificación anual con los temas, actividades, recursos y criterios de evaluación, en su práctica docente el profesor se guía más por el manual o sus propios apuntes y materiales del tema. Sus «representaciones» y rutinas prevalecen sobre sus conocimientos académicos y pedagógicos por el inoperante —a veces inexistente— «trabajo colegiado», la insuficiente actualización y la gestión escolar.

Los contenidos se tratan como relatos (tema histórico, valoración, ubicación temporal y espacial, cronología, características, causas y consecuencias) de la Historia «de bronce» (héroes y grandes acontecimientos) o la Historia «crítica» (antihéroes) (González, 1980: 61-67), por lo que los alumnos retienen solo los detalles anecdóticos, o lo que la cultura mediática u oficial difunden.² Como hemos encontrado (Mora, 1999 y 2001), la Historia «científica» y los enfoques pedagógicos constructivistas no se han arraigado en la educación básica de México.

La rutina expositiva tiene variaciones que no afectan la escasa significatividad de los contenidos. En efecto, el interés del alumno decae aunque le guste la Historia, lo que repercute en el propio docente, que termina «quemándose». En estas condiciones —observadas en escuelas públicas de Secundaria del Distrito Federal— resulta difícil cambiar las rutinas de la «clase» de Historia. Las buenas prácticas e innovaciones quedan reducidas a profesores expertos con un contexto escolar favorable, a docentes que realizan estudios de posgrado y a algunos «practicantes» (en formación).

DE LAS BUENAS PRÁCTICAS Y LA INNOVACIÓN AL MODELO DE EDUCACIÓN HISTÓRICA

Cuando los estudiantes normalistas realizan sus prácticas docentes (de cuatro a ocho sesiones en un semestre) y su

Tabla 3. Progresión de las actividades en un curso anual en Secundaria con elMEH

Bloque bimestral	Clase procedimental con esquemas	Taller cooperativo
I. Siglos XVI-XVII	Conocimiento	Inteligencias múltiples
II. Siglo XVIII	Conocimiento	Museología
III. Siglo XIX	Práctica	Periodismo
IV. Siglo XX	Práctica	Dramatización
V. Siglo XX (finales)	Aplicación	Proyecto integrador

trabajo docente en condiciones reales (cinco jornadas de dieciséis sesiones con tres grupos durante un año escolar) se enfrentan a la apatía de los alumnos adolescentes. Por eso, varios recurren a recursos visuales, audiovisuales e informáticos y a «estrategias» lúdicas y activas que fomenten el interés por la Historia.

Al ser asesores de los practicantes desde 2003, pudimos sistematizar estas buenas prácticas de interacción con fuentes primarias en talleres secuenciados («inteligencias múltiples», museología, periodismo y dramatización) y un «proyecto» final de integración de los conocimientos adquiridos. Posteriormente encontramos su fundamentación en la museología didáctica (Orozco, 2005), la educación patrimonial (Cuenca y Estepa, 2005) y la iniciación científica y artística.

Los resultados con estas buenas prácticas aumentaron el interés y los conocimientos logrados. La «gastronomía como estrategia de enseñanza» (Emba, 2010) realizada en una Secundaria con adolescentes en riesgo (deserción, adicciones, *bullying*) fue muy exitosa, no solo para conocer la Historia de México, sino para fomentar la identidad cultural de los estudiantes, integrar conocimientos de otras asignaturas e incidir en el cambio del consumo de alimentos en la escuela. También han sido exitosas como estrategias interactivas: los juegos, la caja genealógica, la moda, la música, las imágenes, los sentidos, las inteligencias múltiples y los organizadores gráficos.

El cambio de la clase narrativa —que confunde, en el discurso docente, la relevancia, la interpretación y la información— era la dificultad más importante para superar la enseñanza expositiva. Descartamos el uso de manuales, porque generalmente persisten en la misma

Tabla 4. Esquemas, tipología, pregunta guía y tipo de respuesta

Esquema	Tipo	Pregunta guía	Tipo de respuesta
radial	monográfico	Qué...	algorítmica
árbol	monográfico	Qué...	algorítmica
Venn (cambio y continuidad)	monográfico		
proceso	cronológico	Cómo...	algorítmica
episodio	cronológico	Cómo...	algorítmica
niveles de inferencia (Cooper)	analítico		heurística
espina (Ishikawa)	analítico	Por qué...	heurística
dilema (Alvermann)	analítico	Por qué...	heurística
V (Gowin)	analítico	Por qué...	heurística
cambio conceptual	analítico		heurística
relevancia	analítico	Por qué...	heurística
situación-problema (Dalongeville)	analítico	Por qué...	heurística

confusión, y empezamos a utilizar fuentes primarias en actividades de introducción temática («apertura»), análisis de información («desarrollo») y evaluación («cierre»), conformando la «clase interactiva». Posteriormente introducimos esquemas —una de las representaciones no lingüísticas recomendadas por Marzano (2000)— seleccionados de acuerdo con la información histórica predominante del tema estudiado: monográficos (radial y árbol), cronológicos (proceso, episodio) y analíticos (Dalongeville, Alvermann, Gowin, Ishikawa, Venn, Cooper). Evitamos la línea temporal y el mapa conceptual, porque no resultan novedosos al alumno, y el mapa mental por su dificultad para evaluar. A modo de esquema, presentamos la progresión de las actividades en la tabla 3.

Los esquemas parten de una pregunta central sobre el tema estudiado (ver tabla 4): qué, cómo o por qué. Su objetivo es que el alumno distinga entre información e

interpretación, deconstruyendo el discurso escolar que las confunde. Así, no solo memoriza y repite relatos, sino que puede valorarlos y reconstruirlos como algoritmos y heurísticos (Bueno, 2005; Carretero y López, 2009).

Los esquemas permiten seleccionar al profesor la información textual e icónica suficiente, evitando su exceso en el discurso docente, así como graduar la dificultad procedimental a la que puede enfrentarse el alumno (conocimiento, práctica y aplicación). Se elaboran tres formatos del esquema por cada tema. En el «informativo» se integran los contenidos históricos; en el de «enseñanza», los tiempos de la secuencia, las actividades, los recursos, las preguntas de inducción y los criterios de evaluación (algoritmos o hipótesis), y en el de «aprendizaje», los espacios para las respuestas y, en su caso, la información.

Como el esquema es variable en cada sesión y su nivel de dificultad puede graduarse, permite al alumno un aprendizaje personalizado y una exposición docente ordenada y «visible», por lo que esta estrategia ha sido sumamente exitosa (Ochoa, 2011). La esquemática es la primera innovación que conforma nuestro Modelo.

Si bien el Modelo permite superar el desinterés del alumno, los problemas emergentes en cada sesión o clase —debidos a diversos factores sociales y escolares— nos llevaron a buscar una clasificación de la «matriz de aprendizaje escolar», la cual definimos como la conjunción de los conocimientos, habilidades, hábitos de estudio y actitudes del alumno en el aula (Gaeta *et al.*, 2012). Encontramos cuatro tipos básicos:

- Autónoma: el alumno considera importante su aprendizaje escolar y utiliza sus habilidades para lograrlo. Esto es muy notable en sus cuadernos.
- Activa: el alumno tiene habilidades que lo distraen de su aprendizaje escolar. Solo le interesan sus aficiones.
- Pasiva: el alumno tiene escasos conocimientos y hábitos de estudio para su aprendizaje escolar. Sus habilidades lectoras son muy limitadas.
- Desordenada: el alumno tiene conductas incompatibles con el aprendizaje escolar, así como escasos conocimientos y hábitos de estudio.

Mediante la observación de los cuadernos, la conducta en clase, el expediente escolar, la entrevista con el alumno o sus profesores, e incluso sus padres, es posible definir la matriz de aprendizaje escolar. Excluimos de esta clasificación a los alumnos con necesidades especiales, que requieren adecuaciones curriculares. Esta matriz

Tabla 5. Tipo de matriz de aprendizaje escolar, estrategias de gestión del ambiente y niveles de dominio procedimental

Tipo de matriz	Estrategia ambiental	Niveles de dominio
Autónoma	Retos y autonomía	Práctica y aplicación
Activa	Negociación y contratos	Práctica
Pasiva	Actividades dirigidas	Conocimiento
Desordenada	Reglas con estímulos	Conocimiento

no es permanente, aunque sí estable y permeable por la intervención docente, y nos permite definir estrategias de gestión del ambiente y niveles de dominio procedimental.

Esta clasificación y las estrategias de gestión propuestas son la segunda innovación de nuestro Modelo, probada en las prácticas docentes. Su fundamentación ha sido más difícil, pues solo Huber (2004) ha realizado alguna aportación a esta temática.

Con la última reforma integral de la educación básica (RIEB) en México se introdujo el enfoque por estándares curriculares como sucedáneo de las competencias. En la asignatura de Historia se definieron provisionalmente unos «aprendizajes esperados» (SEP, 2011). Como miembros de la comunidad normalista de educación histórica, discutimos qué metodología didáctica era apropiada a este cambio, siendo los «conceptos de segundo orden» (relevancia, cambio, causa, evidencia, empatía y síntesis) la más adecuada. Aunque su aplicación requiere adecuarse al contexto mexicano, muy diferente al angloparlante donde ha tenido un mayor desarrollo (Chapman, 2011). En particular, respecto a la «progresión» con que se evalúan y la «cognición histórica situada» que pretendemos con el *Modelo* (Teté Ramos, 2012: pág. 228).³

Consideramos la Historia en la educación básica como un conocimiento orientativo y funcional, que involucra procedimientos racionales (causalidad, evidencia, síntesis) y éticos (significancia), además de saberes experienciales (empatía) logrados por la interacción con las fuentes primarias y la recreación histórica situada en su comunidad (un *transfer* similar a la educación patrimonial, *HEREDUC*). En este sentido, incorporamos los conceptos

Tabla 6. Aprendizajes esperados de Historia y conceptos de segundo orden

Verbo del aprendizaje esperado	Concepto de segundo orden
Valorar...	relevancia
Ubicar, describir, identificar...	cambio
Explicar...	causa
Investigar...	evidencia
Investigar vida cotidiana	empatía

de segundo orden como nuestra tercera innovación en el Modelo.

Con los resultados de investigación sobre la enseñanza de la Historia, las innovaciones (esquemática, conceptos de segundo orden, matriz de aprendizaje escolar) y las buenas prácticas docentes (museología, periodismo y dramatización) fuimos conformando en diversas etapas el *Modelo* (Mora y Ortiz Paz, 2007, 2011, 2012a). No pretende ser una Didáctica, pues su aplicación ha sido casuística: algunas escuelas de Secundaria del Distrito Federal de México en los últimos seis años. Pero, por esto mismo, ha superado el umbral de una «propuesta», permitiendo una «enseñanza situada» (Díaz Barriga, 2006) para un curso anual.

EL PROBLEMA DE LA COMPRENSIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO

Ari Wilschut⁴ (2009 y 2012) ha destacado la dificultad de comprender el tiempo histórico no solo para los estudiantes, sino para cualquier persona, incluidos los historiadores. Parte de que nuestra noción de tiempo histórico (vivo) supera difícilmente las cinco generaciones. Por ello propone las representaciones imaginarias (*frameworks*), como biografías y estereotipos, que permitan al alumno tener un primer acercamiento al pasado que permita su estudio.

La virtualización lograda en películas, documentales, videojuegos e imágenes tridimensionales ha sido el medio más exitoso para tener la noción de otro tiempo histórico (percibido), que, recordemos, es cultural y no solo cronológico. En segundo término, está el contacto con fuentes primarias en museos y sitios históricos, así como las recreaciones históricas en fechas conmemorativas. Y, en tercer lugar, el periodismo, la literatura histórica y otras representaciones artísticas del pasado (música, pintura, escultura). No obstante, estos medios por sí mismos no permiten la comprensión del tiempo histórico, la cual es una operación cognitiva por la que el tiempo vivido y percibido se transforma en «tiempo conceptuado» (Trepát y Comès, 1998).

En efecto, la formación del «pensamiento histórico» (Santisteban, González y Pagès, 2009) la desarrollamos en las «clases interactivas» mediante la apertura empática, se-

Tabla 6. Comparación del Modelo de Educación Histórica

Modelo didáctico	Enseñanza transmisiva	Constructivismo	Modelo
Qué [Historia] enseñar	Contenidos historiográficos autorizados (en currículos, manuales escolares y por el profesor)	Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Contextualizar el tiempo histórico con fuentes primarias. Analizar con conceptos de «segundo orden» (cognición histórica situada)
A quién	Alumno predispuesto a la memorización	Alumno con conocimientos previos	Alumno con «representaciones» del pasado y diversas matrices de aprendizaje escolar
Cómo	Exposición magistral, lecturas, resúmenes, cuestionarios y tareas	Estrategias cognitivas Resolución de problemas Proyectos	Interacción con fuentes históricas Esquemas Recreación histórica «situada»
Cuándo	En todas las clases	En secuencias didácticas demostrativas, prácticas y de aplicación	En cinco módulos (clases interactivas, talleres y proyectos) secuenciados por dimensiones de aprendizaje

guida de una actividad procedimental centrada en la resolución de un problema conceptual utilizando un esquema, que permitirá al alumno elaborar una respuesta argumentada con evidencias (algoritmo) o inferencias (heurístico). Este conocimiento sensible y racional lo utilizará (*transfer*) en los «talleres cooperativos» y el «proyecto» final que presentará a su comunidad como su recreación funcional del pasado.

La educación histórica parte del cuestionamiento de la familiaridad con el tiempo histórico («no hay nada nuevo bajo el sol»). La interacción con las fuentes primarias requiere lograr la significatividad en tanto «huella mnémica» (experiencia sensible registrada en la memoria a largo plazo) y «shock empático», como contacto agradable, desagradable o extraño con otra cultura («el pasado es un país extranjero»). Esto depende de la plasticidad de su cultura ante el cambio (rechazo o aceptación) y se logra con una «situación didáctica», en la que el alumno confronta sus sentidos, sentimientos y valores con una fuente primaria que denominamos «contextualizadora» en tanto que tiene un «sentido» (afectivo, ético, estético) perceptible para el alumno. Esta operación es similar a la curaduría que realiza el museólogo, aunque por ello resulta muy difícil para los profesores.

Si consideramos las tensiones psicológicas y culturales a las que se enfrenta el alumno, así como las propias de la «adolescencia» (Ubieto, 2007), entonces la comprensión «somática» y la «romántica» que señala Kieran Egan (2000) son las dominantes sobre la «filosófica», que es la que se pretende con la enseñanza. De allí que el uso de los sentidos para conocer la vida cotidiana del pasado sea un puente necesario para conocer las mentalidades (sentimientos y valores) con las que los sujetos históricos actuaron y que prejuzgamos en el presente («somos más inteligentes que nuestros antepasados»). Esta comprensión de la mentalidad de una época es una visión espontánea (*insight*) lograda por la sorpresa del contacto sensible con la fuente contextualizadora, para superar el presentismo y lograr la empatía.

Por supuesto, esta experiencia empática no se logra siempre. Requiere un proceso para cada alumno, así como el diseño de diversos trayectos interactivos a lo largo del año escolar, además de saber manejar los «riesgos» emocionales que conlleva la situación a-didáctica (la reacción del alumno no prevista por el profesor), aunque los riesgos de la realidad son más relevantes en nuestra vida escolar (pobreza, inseguridad). En este caso, la Historia proporciona valores para la resiliencia y la transformación (Barros, 2007).

Tabla 7. Diseño de secuencia didáctica del Modelo de Educación Histórica

Etapa	
1	Diagnóstico del grupo de acuerdo con la matriz de aprendizaje escolar
2	Convertir el aprendizaje esperado del tema en un concepto de segundo orden
3	Definir el nivel de dominio procedimental adecuado al grupo (conocimiento, práctica o aplicación)
4	Elaborar la pregunta problematizadora (qué, cómo o por qué)
5	Seleccionar el esquema que hay que desarrollar con fuentes informativas
6	Diseñar la actividad de apertura (sensibilización con fuentes contextualizadoras)
7	Especificar los criterios de evaluación (respuesta algorítmica o heurística)

En la tabla 7 se exponen de forma resumida las principales etapas del diseño de la secuencia didáctica según el Modelo de Educación Histórica.

MODELO FORMATIVO EN EDUCACIÓN HISTÓRICA

El problema de cómo formar profesores de Historia para la Educación Secundaria trató de superarse con el paradigma artesanal (observación y práctica docente tutorada y asesorada) del vigente Plan de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999), por encima del teórico-práctico de los currículos precedentes (1959, 1983). Si predominaran las buenas prácticas docentes, el paradigma artesanal sería muy positivo. Pero como no es así, las rutinas transmisivas —incluso en las aulas normalistas— refuerzan las representaciones que los profesores en formación tienen sobre la enseñanza de la Historia. Ello explica la pervivencia de la exposición (la «cátedra») como técnica hegemónica en las prácticas docentes. Y también sus consecuentes resultados negativos, que nos llevaron como asesores de trabajo docente al diseño de un modelo didáctico alternativo.

A su vez, el Modelo nos condujo a su contraparte formativa (Mora y Ortiz Paz, 2010 y 2012b), acorde con sus principios de interacción con fuentes primarias, superación de las representaciones de la enseñanza de nuestros

estudiantes y la aplicación del sentido común a la explicación del pasado (los normalistas no tienen estudios previos de Historia).

Aplicamos el modelo formativo como currículo paralelo a través de contenidos modulares (Historia, teoría didáctica y práctica docente) en las materias de Observación y Práctica Docente I-IV y con nuestros asesorados en Trabajo Docente I y II. Primero, sensibilizamos al estudiante con las fuentes primarias y la reflexión de sus representaciones de la docencia. Después, ensayamos el modelo didáctico en las aulas normalistas y las prácticas docentes, especialmente la «clase interactiva». Y, al final, resolvimos los problemas del trabajo docente en condiciones reales. En este último año no solo se adquieren habilidades profesionales, sino que se crean nuevos conocimientos que hemos incorporado al Modelo. En particular, los principios del aprendizaje multimedia (Trepát y Rivero, 2010) y la metodología didáctica de los conceptos de segundo orden (Palomino, 2012).

Podemos concluir que el paradigma formativo artesanal sigue siendo inoperante en México, lo mismo que los teórico-prácticos (estudios académicos de Historia y luego de su didáctica). En perspectiva tenemos la formación por competencias y la docencia reflexiva, que no parecen superar el problema. Nuestro modelo es similar a la formación en museología didáctica, iniciación científica y educación patrimonial, como paradigmas con mejores resultados educativos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Participamos en diversas comunidades con nuestro Modelo, enriqueciéndolo con las aportaciones surgidas al exponerlo y discutirlo. También hemos contado con el apoyo de distinguidos colegas de España, Inglaterra, Holanda y Brasil. En particular, de su traductora al portugués, quien lo describió como un puente entre el constructivismo y la «Educación Histórica», y destacó el uso de los esquemas y los conceptos de segundo orden para lograr la cognición histórica situada (Teté Ramos, 2012⁵).

NOTAS

¹ Tenemos diversas evidencias en: <http://aprendizajehistoriaensm.blogspot.mx>

² En México las fechas cívicas conmemorativas son: el 5 de febrero, por la promulgación de la Constitución de 1917; el nacimiento del presidente Juárez el 21 de marzo (de 1806); el triunfo del gene-

En efecto, aunque no está tan discutida, la crisis del constructivismo en la enseñanza de la Historia tiene diversas y complejas manifestaciones. A pesar de la abundante y rica literatura que han generado los conceptos de segundo orden, Shemilt (2011, pág. 107) destaca que su enseñanza no ha sido sistemática ni planeada a largo plazo, por lo que sus resultados de aprendizaje (la progresión) son muy desiguales.

A pesar de su popularidad, los métodos educativos basados solo en el entretenimiento (*edutainment*) no logran superar las representaciones del pasado de los alumnos adolescentes. Así que el puente entre el constructivismo y la Educación Histórica resulta —por el momento— indispensable para la formación del pensamiento histórico. En este contexto, es necesario modificar la evaluación del aprendizaje histórico. Los sofisticados estudios sobre la progresión centrados en los conocimientos conceptuales requieren —desde nuestro punto de vista— integrar los conocimientos «sensibles» (vivenciales y experienciales) y los subjetivos (valores, actitudes, sentimientos) que son parte de la cultura histórica.

Los conocimientos históricos son necesariamente diferentes para cada grupo social y conforman «memorias» que son antagónicas por la creciente conflictividad social y que la globalización tiende a reestructurar de maneras insólitas (Pagès y González, 2009). La Educación Histórica intenta superar el adoctrinamiento mediante el diálogo y la comprensión, no a través de la negación, del «otro» (Campillo, 2006). En México por ahora solo es una innovación que busca implantarse en los currículos de formación docente⁶ y, sobre todo, en la vida escolar de millones de adolescentes.

El Modelo es una innovación exitosa de la enseñanza de la Historia en educación básica que se ha puesto en práctica en algunas escuelas de Secundaria del Distrito Federal desde 2006. Su impacto se demuestra en los documentos recepcionales (informes de trabajo docente) de los estudiantes que asesoramos, aunque se requiere de una evaluación formal que especifique los aprendizajes históricos logrados.

ral Zaragoza sobre las tropas francesas el 5 de mayo (de 1862); el «grito» de independencia el 16 de septiembre (de 1810), y el inicio de la Revolución el 20 de noviembre (de 1910).

³ “os pesquisadores vinculados ao campo da Educação Histórica utilizam o termo “cognição histórica situada” ao invés de “compe-

tência situada”. No entanto, as duas expressões significam que o aprendizado histórico implica em uma operação cognitiva, em “habilidades”, que são específicas do raciocínio histórico. Ver: SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta? In: BARCA, I.; SCHMIDT, M. A. Aprender história: perspectiva da Educação Histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.”

⁴ «I appreciate the fact that you have understood that thinking and reasoning about time in a specific historical way is essential to studying History. I believe you may be right in thinking that I might be the only one that stresses that aspect». Comunicación personal, 21 de agosto de 2012.

⁵ «Gerardo Mora e Rosa Ortiz Paz [] propõem um modelo de ensino de história pautado na interface entre Educação Histórica e Construtivismo. Os autores consideram a construção dos “conceitos de segunda ordem” como fundamentais para a “cognição histórica situada”, introduzindo nesta construção o trabalho com “mapas conceituais”».

⁶ Como los de la Maestría en Educación Histórica del CAM Zacatecas, el Diplomado en Educación Histórica de la ENSM, dos materias de las Licenciaturas en Educación Prescolar y Primaria, así como el “currículo en línea” para la enseñanza de la Historia en educación primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA RUIZ, R. M.^a, RIVERO GRACIA, M.^a P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P. (coord.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: AUPDCS.

BARROS, C. (2007). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia. En: *Histodidáctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona. [En línea: <http://www.ub.es/histodidactica>]

BARTON, K. C. (2010a). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En: ÁVILA RUIZ, R. M.^a, RIVERO GRACIA, M.^a P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coord.) (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: AUPDCS.

BARTON, K. C. (2010b). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, págs. 97-113.

BUENO VILLAYERDE, M. A. (2005). «El programa de mejora de la inteligencia PAT (pensamiento, aprendizaje y transferencia), y las transferencias al currículo». Madrid: UCM. (Memoria doctoral).

CAMPILLO, A. (2006). Historia y Ciencias Sociales: de la Ilustración a la Globalización. En: LARREA, J. J y PASTOR, E. (ed.). *La Historia desde fuera*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2009, págs. 13-26.

CARRETERO, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la Historia. En: *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

CARRETERO, M. y LÓPEZ, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8, págs. 75-89.

CHAPMAN, A. (2009). «Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts». Londres. (Tesis doctoral).

CHAPMAN, A. (2011). Understanding historical knowing: evidence and accounts. En: *The future of the past. Why History education matters*. Nicosia: UNDP.

CHARTIER, R. (2007). *La Historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.

CUENCA LÓPEZ, J. M. y ESTEPA GIMÉNEZ, J. (2005). La caja genealógica: fuentes y tiempo histórico en educación infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. *Quatern Digital*, 37.

DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación problema en Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 2, págs. 3-12.

DÍAZ BARRIGA, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 82, s/p.

DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

EGAN, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

EMBA AQUINO, E. (2010). *La gastronomía como estrategia de enseñanza de la Historia*. México: ENSM.

FELIU TORRUELA, M. y HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2011). *12 Ideas Clave. Enseñar y aprender Historia*. Barcelona: Graó.

GAETA GONZÁLEZ, M. L. et al. (2012). Estrategias volitivas académicas en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria dentro de los contextos español y mexicano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(4), 15 de agosto de 2012.

GONZÁLEZ, L. (1980). De la múltiple utilización de la Historia. En: *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.

HEREDUC (2005). *Heritage in the classroom. A Practical Manual for Teachers*. [En línea: <http://schoolweb1.gemeenschapsonderwijs.be:8101/Files/HereducComplete.pdf>]

HUBER, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, págs.29-38.

LEE, P. (2004). «Walking Backwards into Tomorrow»: Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (1), s/p.

- MARZANO, R. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora (Colorado): Mc Rel.
- MORA, G. (1999). Análisis historiográfico del programa de Historia de México en Educación Secundaria. En: *Memoria del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- MORA, G. (2001). La enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias del Distrito Federal. En: *Memoria del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- MORA, G. y ORTIZ PAZ, R. (2007). Diseño del modelo didáctico para la asignatura de Historia en Educación Secundaria en el marco de la MEBI. *Praxeología*, 1. México: Escuela Normal Superior de México.
- MORA, G. y ORTIZ PAZ, R. (2010). Formación docente con el Modelo didáctico para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria. [En línea: http://www.redires.net/adjuntos_gFTP/Ensayo_Paz-Mora.pdf]
- MORA, G. y ORTIZ PAZ, R. (2011). Modelo de Educación Histórica. *Histodidáctica* [En línea: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/modelo_educacion_historica.pdf]
- MORA, G. y ORTIZ PAZ, R. (2012a). El Modelo de Educación Histórica. Experiencia de innovación para educación básica. *Histodidáctica*. [En línea: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=158:el-modelo-de-educacion-historica-experiencia-de-innovacion-para-educacion-basica&catid=36:posterior-a-2010&Itemid=104]
- MORA, G. y ORTIZ PAZ, R. (2012b). Educación Histórica y formación docente. Ponencia del III Encuentro Nacional de Docencia de la Historia. México: UPN.
- MORA, G. y PAZ, R. O. (2012). O modelo da Educação Histórica: experiência de inovação para a educação básica. *História & Ensino*, Londrina, 18(1), págs. 219-237.
- MORADIELLOS, E. (2011). La Historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional y constructivista. En: PRATS, J. (coord.). *Geografía e Historia. Complementos de formación curricular*. Barcelona: Graó.
- NIETO LÓPEZ, J. (2001). *Didáctica de la Historia*. México: Santillana.
- OCHOA LANDETA, A. (2011). *Los organizadores gráficos en la enseñanza de la Historia II*. México: ENSM.
- OROZCO, G. (2005). Los museos interactivos como mediadores pedagógicos. [En línea: <http://www.nuevamuseologia.com.ar/MuseosInteractivos.pdf>]
- PAGÈS, J. y GONZÁLEZ, M. P. (coord.). (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Bellaterra: UAB.
- PALOMINO CURIEL, M. (2012). *Los conceptos de segundo orden como estrategia para la enseñanza de la Historia*. México: ENSM.
- POZO, I. et al. (1998). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- PRATS, J. (1997). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada/AUPDCS.
- PRATS, J. (coord.). (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar Historia? En: *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- PRATS, J., SANTACANA, J. y TREPAT, C. A. (2011). I. Didáctica de la Historia. En: PRATS, J. (Coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- RÜSEN, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la Historia. [En línea: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf]
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (coord.). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: ÁVILA RUIZ, R. M., RIVERO GRACIA, M.^a P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P. (coord.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: AUPDCS-UNIZAR.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SHEMILT, D. (2011). The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? En: *The Future of the Past: Why history Education Matters*. Cyprus: The Association for Historical Dialogue and Research.
- TETÉ RAMOS, M.E. (Trad.) (2012). MORA, G.; PAZ, R. O modelo da Educação Histórica: experiência de inovação para a educação básica. *História & Ensino*, Londrina, 18(1), págs. 5 y págs. 219-237.
- TIJERINA, B. (1952). *Técnica para la enseñanza de la Historia*. México: Nueva León.
- TREPAT, C. A. y COMES, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- TREPAT, C. y RIVERO, P. (2010). *Didáctica de la Historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.
- UBIETO, J. R. (2007). Familias del siglo XXI: nuevas subjetividades, nuevos vínculos. *Revista del COPC*, 200. Barcelona.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (1998). On the importance of historical positionality to thinking about and teaching history. *The International Journal of Social Education, Special Issue on Historical Thinking*, 12, págs. 1-18.
- WILSCHUT, A. (2009). Canonical standards or orientational frames of reference? The cultural and the educational approach to the de-

bate about standards in history teaching. En: *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte: Information Age Publishers.

WILSCHUT, A. (2010). A forgotten key concept? Time in teaching and learning History. *21st International Congress of Historical Sciences*. Ámsterdam. Varsovia: Semper.

WILSCHUT, A. (2012). *Images of Time. The Role of an Historical Consciousness of Time in Learning History*. Charlotte: Information Age Publishers.

WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching*. Filadelfia: Temple University Press.